М.Н. Ахметова

Старший дошкольник в развивающей образовательной среде: новая стратегия – новые технологические решения

учебное пособие

Эмоция

Общение

Образ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Учебное пособие представляет реализацию новой стратегии становления старших дошкольников в развивающей образовательной среде. Гипотетически описана компетентностная парадигма как становление самооценки старших дошкольников в условиях перехода на следующую начальную ступень образования. В пособии рассматриваются примеры практического решения таких проблем старших дошкольников, как развитие «проросшей спонтанности» (выражение Л. С. Выготского).

Основная образовательная программа работы со старшими дошкольниками в качестве исходных положений предполагает концепты «Эмоция – общение – образ». Новая стратегия – новые технологические решения как основа деятельности обучающихся во взаимодействии со старшими дошкольниками. Определение ведущих идей – требование новой стратегии.

- Мария Ахметова, Галина Максютова
  - Личная сфера опыта ребенка: концепт «эмоция»
  - Сфера опыта ребенка в предметно-игровой среде: концепт «общение»
  - Воспитание человека духовного: концепт «образ»
  - Преодоление неуспеха в деятельности и общении…: компетентность как самооценка, «поиск» себя, своего «Я»
  - Вопросы и задания студентам для освоения материала
  - Библиографический список

Мария Ахметова, Галина Максютова Старший дошкольник в развивающей образовательной среде: новая стратегия – новые технологические решения: учебное пособие

Старшие дошкольники находятся как бы
на перепутье: они покинули стадию детской
цельности, но еще не успели установить
твердо сплоченной гармонии.

С. Л. Рубинштейн

Личная сфера опыта ребенка: концепт «эмоция»

Современный мир понимается как сложноорганизованный и открытый, находящийся в процессе постоянных нелинейных изменений. Это новое видение мира, новое понимание развития, как утверждают синергетики.

По мнению современных ученых (Л. А. Беляева), новый метод познания сложноорганизованных систем и теория самоорганизации позволяют представить эту теорию как «основу диалога человека с природой и человека с человеком». Человек обладает спонтанной активностью, креативностью. Так главным в воспитании становится «инициирование собственных линий в развитии ребенка». Это новое миропонимание, где в центре внимания – духовность. Новая психология, как утверждает Л. С. Выготский, «передает самый воспитательный процесс из рук учителя в руки ученика, поскольку требует и переноса целесознательности этого акта с учителя на ученика» (с. 159).

В «Основной образовательной программе дошкольного образования» Е. А. Ямбург формулирует главные требования к модели дошкольного образования: 1) реалистичность как максимальный учет имеющихся условий и специфики деятельности; 2) гибкость в организации учебного процесса (между обучением и свободной игрой); 3) поэтапное освоение и решение педагогических задач (проектный подход); 4) важнейшим достижением в развитии старшего дошкольника является овладение им общением (со взрослыми и сверстниками). Так реализуется осмысленное вхождение в социально статусные отношения.

Ребенок живет как бы во всё более расширяющейся действительности. Его «первый разум – чувственный разум» (Руссо).

Рис. 1

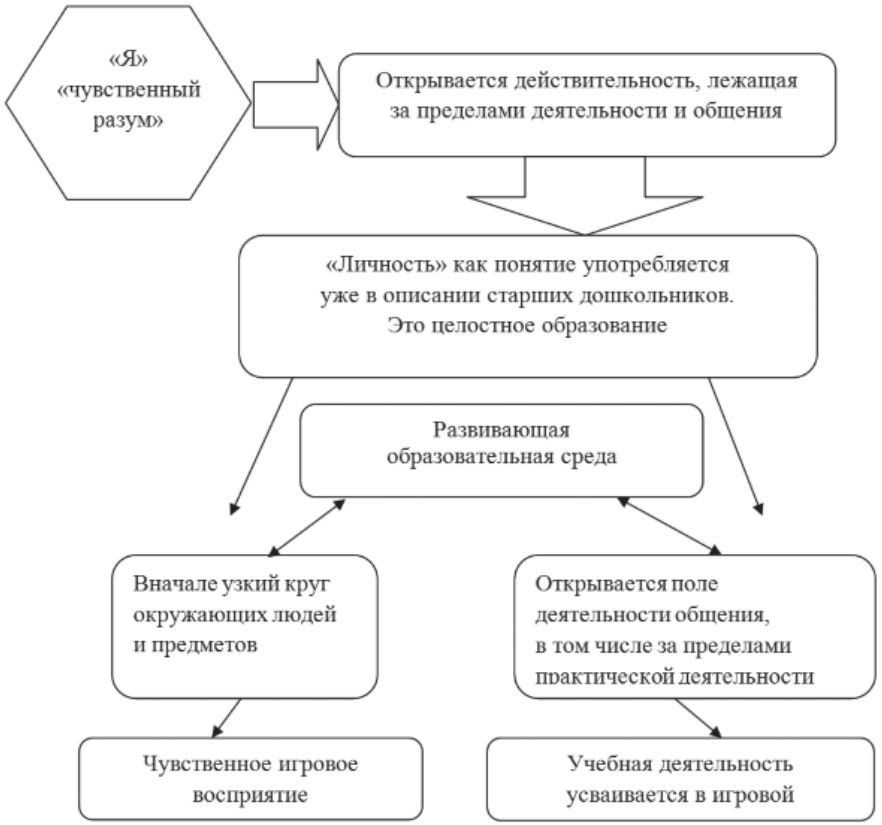

«Я»
«чувственный разум»
Открывается действительность, лежащая за пределами деятельности и общения
«Личность» как понятие употребляется уже в описании старших дошкольников. Это целостное образование
Развивающая образовательная среда
Вначале узкий круг окружающих людей и предметов
Открывается поле деятельности общения, в том числе за пределами практической деятельности
Чувственное игровое восприятие
Учебная деятельность усваивается в игровой

Рис. 2

Ориентации на конечность образования противостоит новая установка на непрерывное образование. Главным в инновационной деятельности учителя оказывается становление «детской души, мира ценностей, идеалов, жизненных устремлений детей» (М. С. Каган).

Взаимодействие – субъект-субъектное, общение доверительное. Таково миропонимание, такова «ненасильственная педагогика». Это педагогика «среды», динамического, активного, диалектического роста ребенка.

Весь процесс движения и развития Е. А. Ямбург представляет как связь парадигм. Итак, дошкольную ступень реализуют парадигмы: личностная, когнитивно-информационная, культурологическая, компетентностная.

Рис. 3

Парадигма, в определении Е. А. Ямбурга, – ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований. Это **теория**, выражающая важные, существенные черты действительности.

Итак, начальная ступень дошкольного образования – личностная парадигма, ведущая идея, определяющая направление и характер преобразований. По К. К. Платонову, первый уровень представлений человека, умеющего ориентироваться в пространстве и времени. Это, по мнению ученого, образы от детства до будущей современности. «Что такое моё Я?» Восприятие на эмоциональном уровне. Старшие дошкольники находятся как бы на перепутье, по выражению С. Л. Рубинштейна, они покинули стадию детской цельности и еще не успели установить твердо сплоченной гармонии. Отсюда повышенная возбудимость и неловкость. Возраст поистине критический. Л. С. Выготский представляет яркое описание этого возрастного периода: «Ребенок в продолжение всего детства есть максимально неприспособленный, не уравновешенный со средой организм. Вот почему он постоянно нуждается в искусственном уравновешивании при помощи взрослых. Вот почему он – **самое эмоциональное существо** и должен или смеяться, или плакать, редко оставаясь нейтральным. Ведь эмоции – точки неравновесия в нашем поведении, когда мы чувствуем себя придавленными средой или торжествуем над ней» (с. 249).

Отмечается возрастание активности ребенка по отношению к среде «Я сам!», «Без страхования!» и т. п. На наше «нет» ребенок говорит «да». И наоборот. «Часто в этом возрасте, – замечает С. Л. Рубинштейн, – дети отвечают и на просьбы, и на приказания отрицательно. Так, малыш, рассказывает его мама, выполнил ее просьбу прочесть на ночь молитву. И прочел её в совершенно неожиданной форме: «Не отче, не наш, не иже, не на небеси и т. д.»

Негативизм, замечает Л. С. Выготский, – только частный случай проявления неприспособленности, основная черта детства.

Личностный подход – это подход как к целостной личности с учетом всей ее сложности, истории развития, всех её

индивидуальных особенностей. Это определение «работает» на последующих ступенях развития личности (начальная школа, основная школа, старшая школа). Задачи личностной парадигмы на дошкольной ступени образования сформулированы следующим образом: а) центром тяжести должно стать не интеллектуальное развитие, а **эмоциональное**; нацеленность в обучении на личную сферу опыта ребенка, помощь в его эффективном взаимодействии с миром. В выборе дел **эмоции**, по словам Л. С. Выготского, – «точка неравновесия», во всякую минуту непосредственно диктующие формы дальнейшего поведения» (с. 135). Эти положения определяют выбор **концептов** как инновационных идей, содержащих в себе созидательный смысл (определение Е. А. Ямбурга). **Концепт** – это только модель будущего исследования, хотя и с элементами диагностического и прогностического характера. Это в дальнейшем – цепочка взаимосвязи технологических решений, подходов, поисков, осмысление идей передового опыта и собственных подходов. Такое понимание концепта представляет А. А. Леонтьев.

«Эмоции», «Общение», «Образ» – совокупность этих концептов характеризуют первый этап реализации личностной парадигмы. Они формируют замыслы, идеи, гипотезы, схемы перехода к новому образу развертывания взаимодействия с Миром.

В нашем опыте первый этап моделирования развивающей образовательной среды как предметно-пространственной представлен личностным пространством старшего дошкольника «Я есть», «Я таков». Ребенок как «самопобуждающаяся личность» (выражение Л. С. Выготского). Логика понимания универсальности ребенка, в котором уже заложена «самость», представлена возможностью его восхождения к своему «Я». Вовлечение в деятельность эмоционального содержания позволяет ребенку почувствовать удовлетворенность собой. Ребенок вглядывается в природу, в окружающую жизнь и составляет первое мнение о самом себе. На рисунках-схемах, составленных нами на основе детских рисунков, «Я» старшего дошкольника превалирует, это центр внимания, это восхождение к своему «Я», эмоциональное восприятие себя: «Я таков».

Рис. 4

Второй этап личной сферы ребенка – **этап эмоционального общения**, которое возможно в дошкольном возрасте и с собственным «Я», и с воображаемыми друзьями, и с книгой. Помощь воспитателя осторожная, но необходимая. Личное пространство Ребенка должно принять «Другого» как друга. Это представление о Мире вещей или Мире природы и т. д., то есть представление смысловых характеристик, которые выделяет ребенок на основе действий сопоставления, сравнения и преобразования в наглядный образ, отражающий динамическое взаимодействие своего и чужого опыта. Составляющие второго этапа: 1) игровое действие порождает отношение к обществу и природе; 2) оно материальное (отношение к природе вещей); 3) оно социальное (способствует усвоению социальных отношений). «Мир во мне и Я в Мире».

Рис. 5

Интерпретация рисунка «Мир во мне» (54% дошкольников нарисовали себя в окружении взрослых) позволяет понять механизм сближения Миров через развитие эмоциональной саморегуляции, в том числе в плане выражения чувств, самоподчинение мотивов; воспитание чувств привязанности, справедливости, ответственности за себя и Другого, становление социальных знаний во взаимодействии с другими.

Расширяется само понятие «воспитание», поскольку воспитательный процесс приобретает творческий характер: жизнь раскрывается как творчество. Детство, как замечает Л. С. Выготский, – пора величайшего трагизма, дисгармонии,

несоответствия организма и среды.

Новый этап в развитии ребенка отражает его «стремление соответствовать самому себе», укреплять собственную силу (С. И. Гессен). Особую роль играет эмоционально-смысловое **общение**, духовное богатство образования.

Особенностью этапа является развитие креативности ребенка (неожиданная догадка, чувство изумления, что «получилось» свое маленькое открытие.

Обратимся к дневниковым записям Нины Ганьшиной (книга «У всех стрекоз компьютерные животики» Чита. 2007 г.).

Малыш наблюдает (первые обобщения):

«Сейчас туман»? – выглядывал в форточку Малыш. «Туман», – откликалась мама. «А я радуюсь?» – продолжает он. «Конечно», – подтвердила мама. «Когда туман, все дети радуются» – смеялся Малыш. Таков был его первый вывод, обобщение через наблюдение.

«Это английские буквы?» – спросил Малыш, разглядывая этикетку на банке, из которой пил сок.

– Это грузинские буквы.

– Грузинские буквы на грузах возят?

…Мама читала сыну детские стишки про девочку, которая учится считать: «А за сто не знаю, что…» Малыш смеялся: «сто один, сто два, сто три! А девочка не знает!»

«– Гусь крякает? – спрашивает Малыш.

– Нет.

– А как же: «Крякнул гусь на всю Русь?»

«А дальше стихи о кошке:

– И мяукала она, сидя у окошка.

– Сидя – это ее так звали?

– Нет, «Сидя» – это сидела. Стоя – стояла.

(Лёжа – лежала, поэтому возник новый вопрос).

– А спитя? Это спала?

А иногда мама сама спрашивала:

– Что такое небо?

– Это тучки, – отвечал Малыш.

– Что такое земля?

– Это камушки.

– Что такое деревья?

– Это дупло.

– Что такое снег?

– Это льдинки…

А как-то раз погас свет.

– Наверное, сломался, – сказала мама.

– Да нет, просто упало напряжение, – уточнил Малыш.

…Мама обнаружила, что персонажи сказок часто курят:

курит Карлсон, заяц, медведи… Малыш разыскал подаренную дедушке трубку и ходил с ней, зажав ее в зубах. Мама в отчаянии вывесила таблицу Менделеева, отметив в ней квадратами, содержимое, которое есть в табачном дыме. Больше всего Малыша обеспокоил яд мышьяк. Таблица Менделеева так и висела на стене. Теперь все курящие знакомые, приходившие в гости, обязаны были выслушивать лекции Малыша о вреде курения, а также изучать плакаты, развешанные на ручках дверей…»

«И вот теперь мама присматривалась к сыну, пытаясь угадать его путь. Увлеченность музыкой было очень серьезным. Малыш мог импровизировать на пианино, иногда записывал нотами получившуюся мелодию, а иногда просто распевал что – то непонятное, извлекая аккорды. «Я сразу перевожу на татарский язык», – кричал он маме, которая на кухне готовила обед. Его импровизации рождались легко. И мама едва успевала записывать.

Дождь пошел и не вернулся,
Все горюют о дожде.
И не пойдет он больше
С неба падать
Снегопадом…
Все горюют о дожде.

Малыш не старался запомнить свои стихи.

…Когда один из гостей попросил Малыша найти в книге букву «рэ». Он нашел, а вечером говорит маме: «Вот так «рэ»! Это нота «рэ», а буква – «эр».

– Давай писать стихи, – просил он маму. – Потом отнесем их в типографию, чтобы их напечатали. И он сочинял длинные истории про кузнечиков и стрекоз, записывал их на листочках, просил маму сшить листочки в книжку. А еще придумывал бесконечные «слова» и просил маму записывать их: балюм, ачи, чилюм, обмоль, бренке, восьмирида, даца и др.

Он объявлял маме, что будет водителем скорой помощи или пожарником. Потом говорил, что будет трактористом, кассиром и силачом. «Только я в институте и аспирантуре учиться не буду, – рассуждал Малыш, – подожду дома, когда вырасту, и сразу пойду работать». Малыш выучил все дорожные знаки, научился считать на счетах и на калькуляторе. Затем увлекся химическими опытами – и тут опять почетное место заняла таблица Менделеева. Потом его надолго увлекла бухгалтерская деятельность: он сделал из тетради сберегательную книжку, записывал в нее расход и приход, пересчитывал пластмассовые монетки и взвешивал на весах все свои игрушки, потому что одновременно был и продавцом,

и кассиром…»

«… Вопросы продолжали возникать:

– Откуда я у тебя взялся?

– Как образовалась Земля?

– Что такое мысли?

– А почему Аввакум высказывал мысли против царя?..

«Эту монетку я откладываю впрок», – читала мама.

– Хороший этот поросенок Прок» – одобрял Малыш, разглядывая на картинке поросенка-копилку.

…Мама показывала сыну старославянские буквы. Самое большое впечатление произвела фита. «Будто букву «О» разделили пополам, – размышлял Малыш. – А похоже на «Ф». От букв опять переходит к цифрам, заметив их логическую последовательность. «Цифры идут по порядку: нечетные и четные».

Забыв про цифры, сочинял загадки: «Кубик, но как будто его раздавили». Мама не могла угадать. «Это квадрат!» – ликовал Малыш. «А это что? Палочка, но не простая, на голове тоже палочка». «Это молоток» – сам отвечал Малыш. Мама просила: «Закрой рот и помолчи». «Я не могу, – объяснял Малыш. – У меня на каждой губе положительный заряд, и губы все время отталкиваются».

Классики были правы. И, конечно, прав был Лев Толстой, когда уверял, что от рождения до пяти лет проходит целая жизнь, а от пяти лет до старости – одно мгновение. И прав был Чехов, когда говорил, что ружье, появившееся в первом акте, обязательно должно выстрелить в последнем».

Действительно, Л. С. Выготский считал, что в ребенке потенциально заключено множество будущих личностей. Он может стать и тем, и другим, и третьим.

Формула воспитательного процесса может быть представлена следующим образом: «воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется **средой**, и роль учителя сводится к организации и регулированию средой, воспитательной средой».

Так личностная парадигма сочетается с когнитивно-информационной, где ведущая роль принадлежит концепту **«общение».**

Сфера опыта ребенка в предметно-игровой среде: концепт «общение»

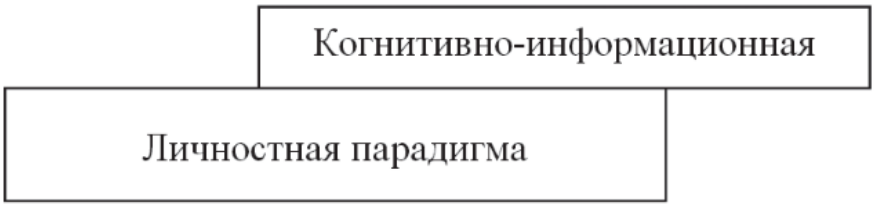


Рис. 6

«Зоны риска», сопровождающие концепт «эмоции», а именно: стрессовые ситуации, связанные с непониманием себя (какой Я?), с разбросанностью дел и увлечений, предполагают поиск ребенком тех дел, которые, может быть, действительно будут в дальнейшем важными и нужными для дошкольника. Но этот поиск, как показывает опыт, может затянуться на долгие годы. Джон Грэй в своей книге о старших дошкольниках «Дети с небес» пишет: «Все дети рождаются невинными и добрыми. В этом смысле все дети – с небес. Каждый ребенок особенный <…> Мы ответственны за то, чтобы оказать им мудрую поддержку, когда речь идет о развитии их врожденных талантов и сильных качеств» (с. 23). «Зона рисков в этот период реализации концепта «общение» расширяется: появляется боязнь быть непонятым и непринятым. Старший дошкольник не всегда может легко установить контакт со сверстниками. Затрудняется в игровых ситуациях, в поиске тех ролей, которые и нравятся, и доступны в исполнении. Это важный этап в развитии дошкольника, поскольку осваиваются новые предметные виды деятельности и средства общения. Таковы риски.

Джон Грэй формулирует пять позитивных принципов для старших дошкольников, позволяющих предупредить развитие рисков:

1. Отличаться от других – нормально.
2. Совершать ошибки – нормально.
3. Хотеть большего – нормально.
4. Проявлять негативные эмоции в общении – нормально.
5. Выражать свое несогласие – нормально (но надо помнить, что твои воспитатели и учителя, а дома – мама и папа – главные).

Джон Грэй пишет: старшему дошкольнику необходимо

упорство, умение исправлять свои ошибки, чувство собственного достоинства, целеустремленность. Ученый предупреждает: ребенок не разовьет свой творческий потенциал, если за него всё будут делать другие. Не разовьет в себе отвагу и оптимизм, если ему не придется столкнуться лицом к лицу с трудностями. Не разовьет в себе упорство и силу, если все дается легко. Не научится исправлять свои ошибки, если ему неведомы трудности, неудачи и промахи. Эти трудности должны возникать в развивающей образовательной среде. Но главным должно стать позитивное отношение к неудаче. Генри Форд считает: «Неудача – это просто возможность начать всё снова, но более мудро». А Уильман Ченнинг добавляет: «Ошибки – это наука, помогающая нам двигаться вперед».

Справедливо мнение о том, что нынешние дети лучше осознают свои собственные чувства, а значит, обладают более развитым самосознанием. Джон Грэй замечает: если ребенок не перегружен телевизионными сценами, он чувствует себя более уверенно, расслабленно и умиротворённо. Чувство собственного «Я» формируется, если к ребенку прислушивается взрослый. Чувствительного ребенка надо понимать и поддерживать. Общение для него очень значимо. И ещё надо учитывать, что дети живут в вечном «сейчас». Затягивать то или иное дело не следует, поскольку это наносит вред развитию дружеского общения. Главное: в дошкольном возрасте важно принимать ребенка таким, как он есть.

Джон Грэй напоминает: «Мальчики – с Марса», поэтому нельзя подавлять их излишней заботой. Они должны чувствовать, что в них нуждаются. А вот девочки – с Венеры: они хотят больше любви, понимания и признания. Необходимо восхищаться ими!». Эта особенность уже отмечалась нами.

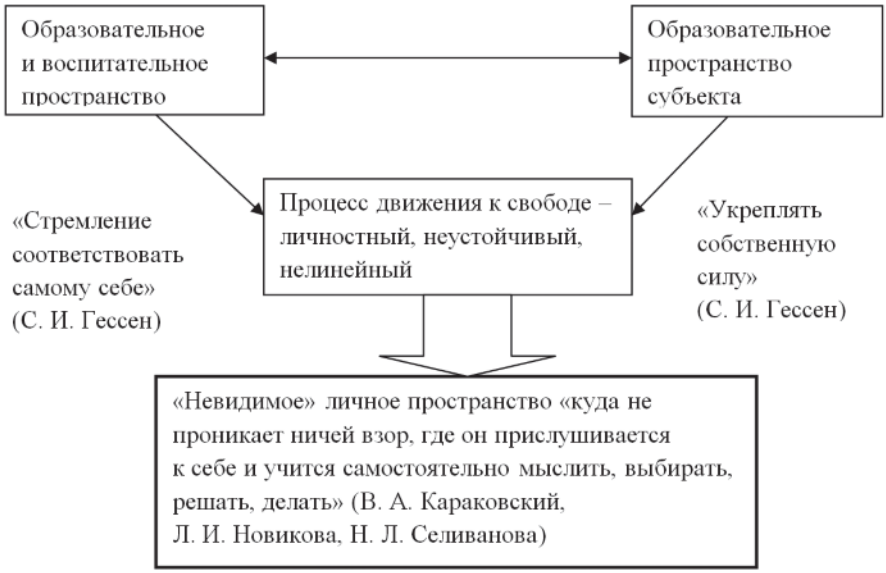
Рис. 7

Мы заметили такие особенности: мальчики могут сосредотачиваться на какой-либо задаче и стараться достигнуть цели, если не сразу, то обязательно потом, позднее. **Ситуация**: дети рисовали. Малыш долго не заканчивал свой рисунок. Воспитатель решил узнать, в чём причина. Оказалось, что он рисовал радугу, но решил к семи цветам радуги добавить ещё три. Почему 7 цветов, а не 10? Но задача никак не решалась. Мальчик решительно сказал, что будет искать ещё три цвета радуги, чтобы было 10. Эту задачу он обязательно разрешит. Так формируется характер. А вот девочки с Венеры испытывают потребность выговориться, найти собеседника. «Девочка с Венеры» подошла к воспитательнице и тихонько сказала: «Я – Принцесса». Завязалась беседа. Девочка уверяла, что она с другой планеты. Воспитательница включилась в игру: «А можно мне посетить твою планету?» Малышка ответила утвердительно, но сказала, что нужна клятва. Однако через некоторое время оказалось, что ей неинтересно там, на другой планете, потому что там нет детей.

Рис. 8

В данном случае мы имеем дело с необычным «открытием»: девочка описывала свой «личный» мир, закрытый для других, не подозревая, конечно, что «открытие личного мира» – педагогическая проблема. Придуманный девочкой личный мир – это поиск «Другого», ценностный мост отношений, момент внутреннего диалога. По мнению Л. С. Выготского, это «момент общения». «Зона глубинного общения». Встреча с Другим, «исходным» миром, в который можно «войти», с которым можно «соприкоснуться» («Краткая литературная энциклопедия»). Личное пространство, согласно Мартину Буберу, – это пространство, где личность говорит: «Я есть» индивидуальность, «Я таков». Образовательное пространство, в которое включаются и старшие дошкольники, не имеет определённых, твёрдо фиксированных границ.

Личное пространство способствует выделению воспитанника из окружающего мира и одновременно «встраиваться» в мир. Феномен личного пространства – индивидуальный, внутренний мир личности, не открытый для других.


Образовательное и воспитательное пространство
Образовательное пространство субъекта
«Стремление соответствовать самому себе» (С. И. Гессен)
Процесс движения к свободе – личностный, неустойчивый, нелинейный
«Укреплять собственную силу» (С. И. Гессен)
«Невидимое» личное пространство «куда не проникает ничей взор, где он прислушивается к себе и учится самостоятельно мыслить, выбирать, решать, делать» (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова)

«Самостоятельно реализовать свой потенциал» (С. И. Гессен)
Рис. 9

Встроенность личного пространства в образовательное происходит в ситуации **средового подхода**, способа познания и самопознания, развития и саморазвития личности ребёнка.

Напомним: старшие дошкольники находятся, по словам Л. С. Выготского, как бы на перепутье: они покинули стадию детской цельности и ещё не успели установить твердо сплоченной гармонии. Повышается возбудимость и неловкость. Критический возраст. Проявлением неприспособленности как основной черты детства является негативизм. А проявлением негативизма является любовь к спорам, «зуд отрицания» (Л. С. Выготский).

Эти особенности накладывают свой отпечаток на реализацию концептов «эмоции» – «общение», составляющих основную идею этого периода развития дошкольника в условиях **предметно-игровой среды**. Эта среда представляет: а) *совокупность предметного пространства* (комнаты для игр и учебных занятий); б) *пространства игрового общения* со сверстниками, где образуются связи «Я» – «Другой»; в) *пространства* влияния и становления *дружеских взаимоотношений* («Я» – «Ты» – «Мы»). Главное в этом пространстве – необходимость «Я» для общения.

Следует заметить: эмоциональные состояния могут быть независимыми от предметного мира: **состояния ситуативные**. Со временем деятельность ребенка расширяется: окружающие люди, предметы, взаимодействие с ними рождают чувственное восприятие. Открываются новые стороны действительности,

предметная деятельность связывается с **общением**. Эмоциональные сферы общения включают свободную ценностную систему отношений – **понимание** как соприкосновение личностных миров индивидов, «зону» глубинного общения. Смысловая глубина позволяет, по мнению ученых, «вхождению» в себя, переживанию ситуации встречи с «Другим». Так называемая эзотерическая педагогика утверждает назначение её как искусства «напитывать» развивающую душу смыслами, целями и, главное, **образами**. Общение в предметно-игровой среде рождает **образы**. Так концепты **«эмоции» – «общение»** соотносятся с концептом **«образ»**, а когнитивно-информационная парадигма предполагает культурологическую:

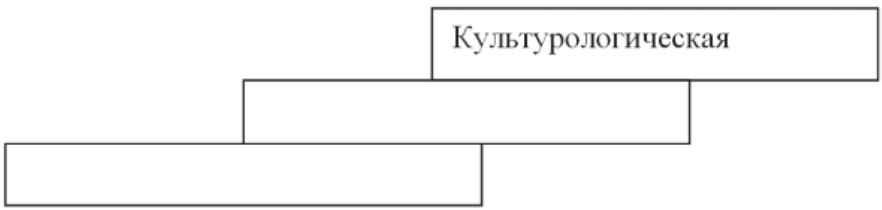


Рис. 10

Фактором связи выступает социальная среда. В ней ребенок чувствует себя как бы «насквозь прозрачным».

Естественно, культурологическая парадигма не начинается на пустом месте, не выковываются совершенно новые реакции, не осуществляется первый толчок. Практика показывает, что формы новой парадигмы исходят из уже готовых, но стремятся к их изменению и созданию новых – **надстраиваемая личная сфера опыта, обогащаемая предметно-игровой средой.**

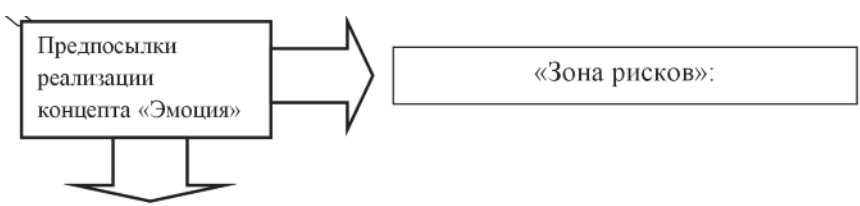
Предметно-игровая среда: ориентация образовательного процесса:
— на собственное «Я»;
— на «Я» других;
— на общие интересы («как хорошо быть вместе»)
Совместное с воспитателями и учителями оборудование:
а) «Уголков красоты»,
б) «Комнаты сказок»
в) «Мест для занятий»
и др.

Личностное пространство (по В. И. Щурковой)
а) предметное (здание дошкольного учреждения).
б) игровые комнаты.
в) пространство общения
— игра, место ребенка
Взаимосвязь:
«Я» — «Другой»
(Необходимость «Я» для других: дружба детей, общее игровое место, общее место для учебных занятий.

Ребенок – существо играющее, он играет всегда, приобретая нужные навыки и умения. Это живой социальный, коллективный опыт ребенка, орудие воспитания социальных навыков и умений. Это освоенные формы труда ребенка в его будущей жизни. (Л. С. Выготский). Педагогической ценностью является детский рисунок, как проверка тех переживаний, которые и ведут к появлению рисунка. Здесь нужна полная свобода детского творчества, признание его самобытности. Ученые считают: эстетическое чувство должно быть предметом воспитания.

Культурологическую парадигму Е. А. Ямбург считает ведущей и доминирующей. Это приоритетная парадигма. Она является, по мнению ученого, «глубинной, сокровенной сутью» личностной парадигмы. Именно культурологическая парадигма определяет ценностную значимость образования, его содержание, выбор методов и способов обучения и развития ребенка, гуманистический подход в образовании.

Логика первого этапа: **«Эмоции», «Общение».**
«Ребенок как «самообучающаяся личность»
«Ребенок в дружеском общении» (Л. С. Выготский)



Зона творчества как предупреждение «рисков»:

– развитие у дошкольников фантазии, любознательности;

– интерес к неожиданным ассоциациям;

– словотворчество как способность к метафоризации;

– восприятие ассоциативного текста.

– Способствовать «проросшим спонтанным» решениям.

– Учить «сострадать и сорадоваться» другому.

– Обеспечить коммуникативность общения в работе над иностранным языком.

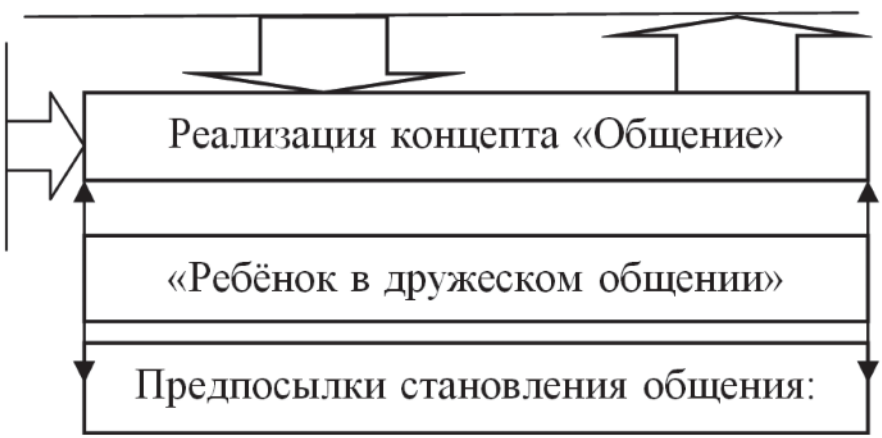
– Не допускать стрессовых ситуаций.

– Обеспечить сближение Миров в игровом общении.

– Возникновение психических травм как переживание возможных неудач.

– Непонимание себя в стрессовой ситуации.

– Неумение выбора своих действий.



– Ситуации необходимости «Другого», преодоление ошибок в общении.

– «Душевное общение» со сверстниками, сочувствие.

– «Переживание и сопереживание» Другому, Другим.

Известные формы индивидуализации распространяются на всех детей

По образному выражению Л. С. Выготского, «на долю учителя в процессе воспитания выпадает <…> активная роль – лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна». Игра – первая школа мысли для дошкольника. Это значимая **среда**, разумная, целесообразная, планомерная, подчиненная известным правилам **система поведения** или затрата энергии. Такую высокую оценку дает Л. С. Выготский, считающий, что игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, **приготовлением к будущей жизни**. Игру следует считать, кроме того, лучшей формой организации эмоционального поведения дошкольника. Игра всегда эмоциональна, она будит в ребенке сильные и яркие чувства, но она же учит свои эмоции сочетать с правилами игры. Это направлений действий.

В науке имеет место несколько теорий игры: а) игра – это коллективная энергия в существе, его естественная потребность, важная жизненная необходимость; б) другая теория игры усматривает ее полезность в том, что это естественная школа жизни, важность эстетических переживаний ребенка, чрезмерное воображение может быть губительным, если фантазия оказывается главной и тормозит поиск ребенка в реальной действительности. От фантазии наш воспитанник должен перейти к реальности, чтобы решить проблему, задуманную им и предполагающую поиск. «Красота должна из редкой и праздничной вещи превратиться в требование повседневного бытия». Так считает Л. С. Выготский. Старший дошкольник еще не дорос до научного понимания действительности. В сказочных столкновениях он находит то, что взрослый отражает в науке. Сказка для ребенка, как справедливо утверждает Л. С. Выготский, – его философия, его наука, его искусство.

Таким образом, концепты «Эмоция» и «Общение» реализуются в игровых и трудовых действиях дошкольников, становясь основой моделирования концепта «Образ». Это уже живой сходный мир, с которым можно соприкоснуться.

Воспитание человека духовного: концепт «образ»

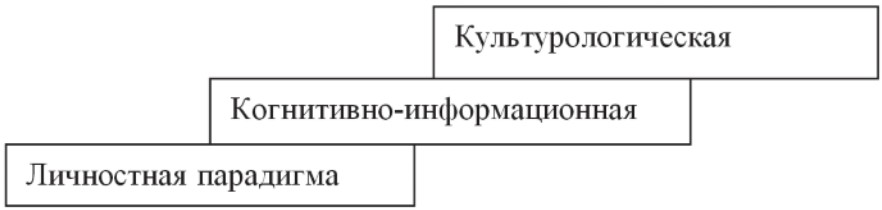


Рис. 11

Культурологическая парадигма – это основа построения «школьного образования». По стратегии Е. А. Ямбурга, это уже ступень развития, начало которому положено когнитивно-информационной парадигмой. Действительно, основа **образа** – предметность, свойства предмета, как замечает Б. Ф. Ломов, – их целостность. И в то же время **образ** субъективен. Он недоступен стороннему наблюдателю.

Уровни выделения «Я», по К. К. Платонову:

1-й уровень: человек ориентирован в пространстве и времени (младшие дошкольники).

2-й уровень: образы от детства до понимания своего «Я» (старшие дошкольники. «Что такое моё «Я»?).

3-й уровень: «самосознание, понимание своей роли и своего места в обществе. Это высший уровень, имеющий отношение к школьному возрасту».

Что касается старшего дошкольника, то культурологическая парадигма уже позволяет различать «роль» как ожидание.

Таким образом, ребенок – личность, субъект. Ещё Януш Корчак говорил, что необходимо возвыситься до уровня его чувств, чтобы не ранить его самолюбия. И ещё важно не убить Моцарта в ребёнке, потому что ребёнок – творец, художник. Антуан де Сент-Экзюпери считал важным, чтобы у детей-художников появились возможности выражать себя, учиться у известных творческих личностей, слушать музыку, наслаждаться живописью. В книге «Метод мадам Дольто» читаем: у каждого ребёнка рождаются и развиваются на интуитивном уровне фантазии о том, чтобы его воспринимали как взрослого человека.

Каждый детский вопрос – это приглашение к разговору, клад драгоценный. Окружающий мир для ребёнка как энциклопедия. Уважение к ребёнку даёт возможность ему раскрыться. Концепты «Эмоция» и «Общение» находят своё завершение в концепте

«Образ».

С. Л. Рубинштейн пишет: «**Под образом** понимается не всякое чувственное впечатление <…>, а лишь такое, в котором явления <…> и отношения предметов выступают <…> как объекты познания».

Итак, концепты «Эмоция» и «Общение» сочетаются с концептом «Образ». Но ребёнка нельзя рассматривать как «совокупность» ролей, поскольку эти роли игровые. Пока, как выражаются ученые, эти роли игровые, это изображение, за которым «скрывается» личность. В игровых ситуациях (театрализации, участие в театре кукол) осваиваются роли персонажей. Однако концепт «образ» обогащает личную сферу опыта ребёнка в игровых ситуациях. Такие ситуации порождаются деятельностью. Уже в когнитивно-информационной среде складывается собственный опыт ребёнка, его «личная» база. Культурологическая парадигма позволяет ребёнку изменить свои прирождённые реакции через собственный опыт: ребёнок воспитывается сам, включаясь в личную деятельность. Старший дошкольник – растущий, изменяющийся организм. Однако пестрота влияний, стихийные начала, как замечают учёные, могут вызвать у ребёнка «разумное сопротивление». Как считает Л. С. Выготский, воспитательный процесс трехсторонне активен: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда. Знания должны быть направлены на жизнь. Ученый делает вывод: необходимо позаботиться именно о создании наибольшего числа затруднений в воспитании старшего дошкольника как отправных точек для его мыслей. Модель науки современные исследователи представляют как два её когнитивных измерения: «горизонтальное», где работают правила формальной логики, и «вертикальное» (действуют законы творческого мышления). Именно «вертикальный» аспект науки связан не с понятиями, но прежде всего с образами» (И. Полозова). «Образ» для «Другого» – живой сходный мир, в который можно войти, с которым можно соприкоснуться (С. С. Аверенцев). Фактор связи – социальная среда. В ней ребенок чувствует себя как бы «насквозь прозрачным». Когнитивно-информационная и культурологическая парадигмы позволяют воспитанию разворачиваться как проблемы жизни и творчества. Л. С. Выготский считает детство порой величайшего трагизма, дисгармонии, несоответствия организма и среды. Постоянное напряжение, преодоление, стремление к прорыву, к чему-то новому. Педагогические парадигмы сплачивают вокруг себя разные методы, социально-воспитательный опыт. Л. С. Выготский считает: старший дошкольник гармонизирует себя самого. Его

роль в группе детей, по А. И. Леонтьеву, – это ещё не личность, а скорее изображение, за которым она скрывается. Это может быть роль «шута», роль «драчуна» и т. д. Личностью не родятся, личностью становятся. Базис личности – это совокупность его отношения к Миру. Реализуются эти отношения в деятельности. **Концепт «Образ» – это идея**, педагогическим текстом которой является образное описание-размышление. Это эссе, небольшое произведение, представляющее индивидуальную позицию. Основа образа – предметность, отношения предметов выступают как объекты познания (С. А. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов).

Исследуя культурные основы обучения Цзынь Ли считает: «Культуры сохраняют лучшее из своих практик в виде учебных установок, ассимилируя при этом элементы из других культур – для того, чтобы ответить на новые образовательные вызовы. Следовательно, нужно описать **базовые** образовательные процессы в каждой культуре. Их понимание может помочь нам оценить более сложные процессы заимствования и выстраивания новых элементов из других культур».

Необходимо помнить, что «человек входит в мир деянием, личностно опосредованной системой поступков, определяющих развитие его личности. И формирующий сам мир», – эти слова А. А. Леонтьева адресованы учителю.

Концепт «Образ» как идея обращён к **фантазии** старшего дошкольника, его эмоциям, рождающимся при восприятии прекрасного. «Выражение <…> похоже на огонь. Оно покорно как слуга и вредно как господин», – читаем у Л. С. Выготского. Это необычное высказывание представляет важность эстетических переживаний ребёнка: чрезмерное воображение может быть губительным, если фантазия оказывается главной и тормозит поиск ребёнка в реальной действительности. От фантазии наш воспитанник должен перейти к реальности, чтобы решить проблему, задуманную им и предполагающую поиск. «Красота должна из редкой и праздничной вещи превратиться в требование повседневного бытия». Так считает Л. С. Выготский. Старший дошкольник ещё не дорос до научного понимания действительности. В сказочных столкновениях он находит то, что взрослый обретает в науке. Сказка для ребенка, как справедливо утверждает Л. С. Выготский, – его философия, его наука, его искусство. Поэзия везде, где звучит человеческое слово. Вот эта поэзия «каждого мгновения» и есть важнейшая задача эстетического воспитания. Главное правило, как считает Потебня, – творческая обработка действительности – вещей и своих собственных движений. Именно это поднимает

повседневные переживания до уровня творческих.

Закон эмоциональной реальности фантазии, сформулированный Л. С. Выготским, состоит в следующем: независимо от того, реальна или нереальна действительность, воздействующая на нас, наша эмоция, связанная с этим воздействием, всегда реальна. В этом законе находит своё оправдание фантастика, сказка и игра. Эмоции, не реализованные в жизни, находят выход в «произвольном комбинировании элементов действительности», в искусстве. Так психологическое действие сказки сближается с игрой. Ребёнок в игре всегда творчески преображает действительность. В нашей практике преподавания английского языка старшим дошкольникам имел место необычный случай, который можно представить как «совмещение миров» – реального и фантастического.

Героем урока для старших дошкольников был Пиноккио, который оказался в трудном положении: не умея прочесть названия улиц на английском языке, он потерялся. Одна из воспитанниц почувствовала беду, в которую попал герой сказки, и с тревогой в голосе, как будто речь шла о ребёнке, а не о вымышленном герое сказки, закричала: «Он потерялся! Он не знает английского языка! Я ему помогу, я его спасу!» И девочка стала «разговаривать» с вымышленным героем, советовать ему как правильно найти дорогу.

Так соединились сказка и реальность. Л. С. Выготский замечает: «…все же содержание и чувства, которые мы связываем с объектом искусства <…> привносятся нами, мы как бы вчувствуем их в образы искусства, и самый процесс восприятия психологи назвали **вчувствованием** <…>. Эта деятельность и составляет основную эстетическую активность».

В художественном переживании мы имеем дело не с облегчённым, но с затрудненным воспроизведением действительности. Законом стихотворной речи является, по мысли ученого, «всплывание звуков, сосредоточение на эмоциональном отношении к ним. Констатируется «сближение восприятия с процессом творчества». Искусство несет в себе ситуацию «сложнейшей деятельности, внутренней борьбы, которая разрешается в катарсис».

Значимость предметно-игровой среды несомненно велика в развитии старшего дошкольника. По образному выражению Л. С. Выготского, «на долю учителя в процесс воспитания выпадает <…> активная роль – лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна». Игра – первая школа мысли для дошкольника. Это значимая среда, разумная,

целесообразная, планомерная, подчиненная известным правилам **система поведения** или затрата энергии. Такую высокую оценку даёт Л. С. Выготский, считающий, что игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, **приготовлением к будущей жизни**. Игру следует считать, кроме того, лучшей формой организации эмоционального поведения дошкольника. Игра всегда эмоциональна, она будит в ребёнке сильные и яркие чувства, но она же учит свои эмоции сочетать с правилами игры. Это направление действий.

В науке имеет место несколько теорий игры:

а) игра – это накопившаяся энергия в существе, его естественная потребность, важная жизненная необходимость;

б) другая теория игры усматривает её полезность в том, что это естественная школа жизни, подготовка к будущей деятельности.

Ребёнок – существо играющее, он играет всегда, приобретая нужные навыки и умения. Этот живой социальный, коллективный опыт ребёнка, орудие воспитания социальных навыков и умений. Это освоенные формы труда ребёнка в его будущей жизни (Л. С. Выготский). Педагогической ценностью является детский рисунок. Это проверка тех переживаний, которые и ведут к появлению рисунка. Здесь нужна полная свобода детского творчества, признание его самобытности. Ученые считают: эстетическое чувство должно быть предметом воспитания.

Культурологическую парадигму Е. А. Ямбург считает ведущей и доминирующей. Это приоритетная парадигма. Она является, по мнению ученого, «глубинной, сокровенной сутью» личностной парадигмы. Именно культурологическая парадигма определяет ценностную значимость образования, его содержание, выбор методов и способов обучения и развития ребёнка, гуманистический подход в образовании. Так ставится вопрос значимости культурологической парадигмы в «Стратегии развития школы».

Рис. 12

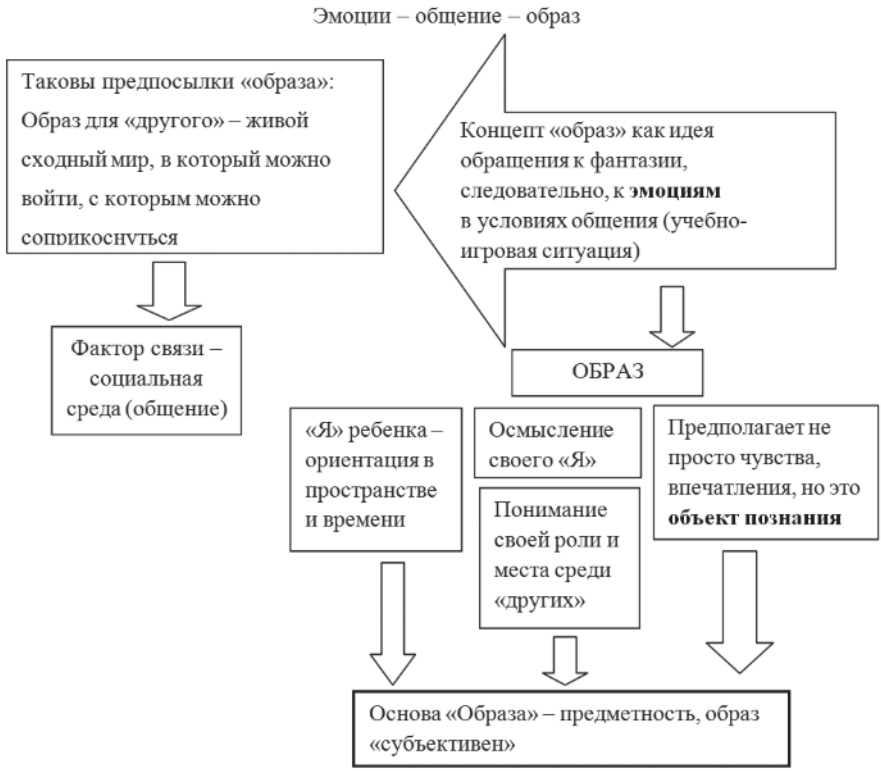

Эмоции – общение – образ
Таковы предпосылки «образа»: Образ для «другого» – живой сходный мир, в который можно войти, с которым можно соприкоснуться
Концепт «образ» как идея обращения к фантазии, следовательно, к эмоциям в условиях общения (учебно-игровая ситуация)
Фактор связи – социальная среда (общение)
ОБРАЗ
«Я» ребенка – ориентация в пространстве и времени
Осмысление своего «Я»
Понимание своей роли и места среди «других»
Предполагает не просто чувства, впечатления, но это объект познания
Основа «Образа» – предметность, образ «субъективен»

Рис. 13. Моделирование концепта «Образ»

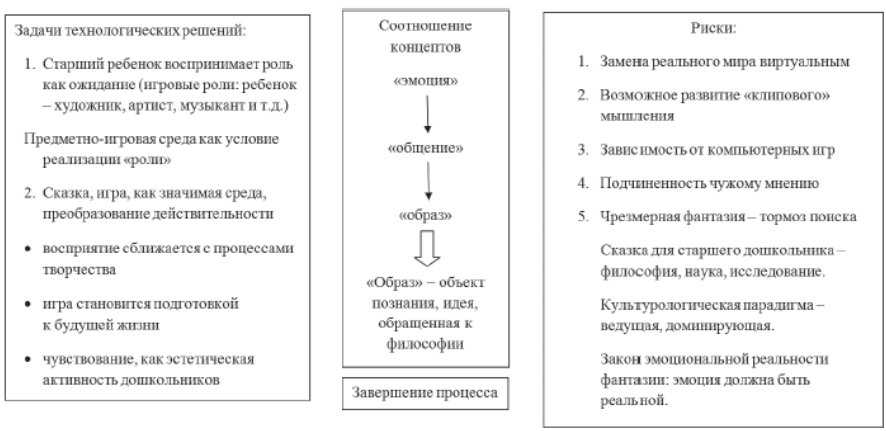

Задачи технологических решений:
1. Старший ребенок воспринимает роль как ожидание (игровые роли: ребенок – художник, артист, музыкант и т.д.)
Предметно-игровая среда как условие реализации «роли»
2. Сказка, игра, как значимая среда, преобразование действительности
• восприятие сближается с процессами творчества
• игра становится подготовкой к будущей жизни
• чувствование, как эстетическая активность дошкольников
Соотношение концептов
«эмоция»
«общение»
«образ»
«Образ» – объект познания, идея, обращенная к философии
Завершение процесса
Риски:
1. Замена реального мира виртуальным
2. Возможное развитие «клипового» мышления
3. Зависимость от компьютерных игр
4. Подчиненность чужому мнению
5. Чрезмерная фантазия – тормоз поиска
Сказка для старшего дошкольника – философия, наука, исследование.
Культурологическая парадигма – ведущая, доминирующая.
Закон эмоциональной реальности фантазии: эмоция должна быть реальной.

Рис. 14. Культурологическая парадигма (ведущая, доминирующая)

На этом этапе считается уместным погружение дошкольников в историю.

Обратимся к передовому опыту: «Биографический метод» и его роль в развитии и становлении старших дошкольников, где «образ» – объект познания. Основной целью приобщения

дошкольников к истории Елена Милева считает формирование у них представления о том, что окружающий мир меняется с течением времени и что человек играет важную, а подчас решающую роль в этих переменах. Учитывая возраст, необходимо помнить, что восприятие исторических событий дошкольником имеет определенную специфику. Диагностические исследования показали, что старшие дошкольники не различают глубины времён, воспринимают рассказ об исторических событиях, как сказку. Но в то же время понимают нравственный смысл, способны почувствовать и оценить события и поступки людей. Однако исследования показали, что недопустима излишняя эмоциональная насыщенность рассказа, опора на личный опыт ребёнка, который ещё не способен воспринимать глубину времён – десятилетий и тем более столетий. События, о которых будет идти речь, так или иначе необходимо связывать с жизнью ребёнка. Так, дошкольника рекомендуют приобщать к истории, включая семейные предания, историю семьи, рассказы о родных и близких людях. Это возможно будет история детского сада, близлежащих улиц, рассказы о достопримечательности родного города или села. При этом следовало в большей степени воздействовать на эмоции, чувства детей, которые возникают у них в процессе восприятия рассказов о героических подвигах предков.

Биографический метод Елена Милева рекомендует применять в сотрудничестве с родителями в процессе приобщения детей к истории своей семьи. Автор предлагает два этапа работы: подготовительный (сбор материалов, накопление информации о своей семье). И второй этап – разработка проекта «Моя родословная». Второй этап позволяет познакомиться и с историей своего города, села, узнать о своих родственниках. Старший дошкольный возраст является по сути базовым и наиболее благоприятным в этой интересной работе.

Кроме того, биографический метод предполагает ознакомление дошкольников с детским учреждением и ближайшим окружением. Эта работа по сути является основой ознакомления дошкольников с социальным миром, явлениями общественной жизни, поскольку дошкольное образовательное учреждение представляет собой своего рода социум в миниатюре, объект культуры, в нём создана эстетическая развивающая среда. История «рождения» дошкольного учреждения ставит интересные вопросы:

– Как всё начиналось?

– Что было на месте будущего дошкольного учреждения?

– Кто построил здание?

– Как и где были дети в годы войны?

– Какие знаменитые и интересные люди вышли из стен этого дошкольного учреждения?

– На какой улице находится дошкольное здание? Почему улица носит такое название?

В г. Чите многое может быть связано с именами декабристов. Это ещё одна очень интересная и важная тема поисков. Ведь город выстраивался по проекту декабристов. Есть в Чите Церковь декабристов. Так разворачивается история, памятные места, имена, и, конечно, книги. Поисковая работа дошкольников обогатится знаниями имён декабристов, экскурсиями в памятные места, историями о жизни декабристов в Забайкалье. Дошкольники могут разучить стихи, посвящённые краю, в котором они живут. Память о прошлом коснётся и сегодняшних дней. Прошлое и настоящее предстанет перед детьми в картинах, художественном слове, музыке, театральных постановках, встречах. Предметно-игровая среда наполнится эстетическим богатым содержанием, где очень важным элементом воспитания окажется книга.

В культурологической парадигме главное – это личность ребёнка, передача ценностей культуры. Сопереживание – это волшебство, которое открывает душу малыша прекрасному и доброму.

Детский рисунок — это педагогическая ценность. «Факт воспитательно отрадный <…>. Научает ребёнка овладевать системой своих переживаний <…>, учит психику восхождению» (Л. С. Выготский). Детский рисунок – проверка тех переживаний, которые ведут к появлению рисунка. Здесь проявляется полная свобода детского творчества.

Преодоление неуспеха в деятельности и общении…: компетентность как самооценка, «поиск» себя, своего «Я»

Строгая система дошкольного образования, представленная в «Стратегии…» Е А. Ямбургом, при первом восприятии вызывает недоумение: дошкольники – и вдруг парадигма «**Компетентность**»? Ведь это понятие, как известно, представляет знания и умения профессионального решения новых задач обучения и воспитания. Это понятие педагогическое. Компетенция определяется и как способность, навыки действовать на основе опыта и знания при решении задач общего ряда. И это определение никак не подходит к дошкольникам, которые должны, по словам А. Н. Тубельского, «искать себя, пробовать себя в любом виде деятельности».

Маленький человек только вступает в фазу осмысления мира и его ценностей. Территория «Я» расширяется. Сочиняет дошкольник:

«Я хожу по миру,
я хожу по миру,
Я хожу по Миру и земле.
Улыбаюсь Солнцу,
улыбаюсь солнцу,
Улыбаюсь солнцу и весне.
Дома строятся и живут.
Реки движутся и текут (г. Чита)

Эту сочинённую им песенку ребёнок напевает. Он весёлый. Мир открыт ему. Хорошо! Это творчество дошкольников и есть «**проросшая спонтанность**», как называет творения детей Л. С. Выготский. «Проросшая спонтанность» представляется нам тоненькой веточкой с легкими листочками. Это «Я» маленького человека, это еще неокрепшая веточка, но ее листочки – живые, тянутся к солнцу. Неоткрытый, личный мир старшего дошкольника. Мир, о котором не подозревает порою сам Малыш, но если есть два листочка, то появятся и другие. Не надо торопиться, надо терпеливо ждать, помогая тоненькой веточке.

Дошкольник задумывается:

«Идёт снег белый
Пребелый…
Все хотят, чтоб
он падал
Им на руку.
Но он тогда
станет капелькой
воды.
И эта капля упадет
на землю
Снежную
И снова станет льдом…»

(г. Чита)

«Научить правильно мыслить о мире, – говорит Л. С. Выготский, – это значит позаботиться о том, чтобы в опыте ребёнка завязались правильные связи между элементами мира и его реакциями».

И снова обратимся к тексту Л. С. Выготского:
«Научить правильно
думать о самом себе —
значит завязать в его
опыте правильные связи между
его мыслями и поступками».
«Как сам человек
рождается?
И как ему удаётся
Играть?
И сочинять музыку?
И как же интересно,
И как же интересно
Ему живётся!»
(г. Чита)

Снег, дождь, ветер, гроза, тучи на небе – всё дошкольнику интересно, всё видится впервые.

«Ветер тучи нагоняет,
Дождик землю накрывает.
Он накрыл меня сначала —
Стал я мокрый, как мочала.»

(г. Чита)

Малышу всё новое:
«Как делаются вещи?
И вообще как нужно делать дома?
И как люди всё это знают?
Ведь это не просто —
Всё делать.
И как работают люди?»
(г. Чита)

Старший дошкольник уже задумывается о мире, в котором есть нечто необычное. Современная наука практически признала существование **тонких миров** (А. Анисимов, В. Волченко, А. Дубов, Ю. Кулаков, Г. Шишков и др.). так было открыто, как пишет С. И. Хохлов, пятое фундаментальное **информационно-энергетическое взаимодействие (ИЭ).**

Духовное пространство, читаем мы в книге Г. Д. Ахметовой, пронизывает всю Вселенную, все материальные объекты – живые и неживые. Это единое общее информационное поле, где совершается взаимодействие духовного мира и материального. Вселенная, – продолжает мысль учёного С. И. Хохлов, – развивается на данном этапе через **сознание человека к тонким мирам Сознания Космоса, вершиной которого является Мировой Разум.** Эстетическое и духовное рядом, неразделимы в восприятии прекрасного.

Ребёнок, замечает Рустам Курбатов, хочет сильных ощущений, хочет думать самостоятельно («Как? Почему? Зачем?»), хочет знать то, что порою скрыто, неясно, но существует вопреки всему, даже вопреки знанию взрослых.

«А есть другой мир,
А есть другой мир!
Конечно, никто его не знает,
не понимает…
Все думают, что нет
другого мира.
Но почему же так думают
Люди?
Почему же? Почему?
Этот мир красивый.
Там одни цветы.
Там дети играют
в песочнице.
А взрослые рядом сидят
на скамейке
И не видят такого прекрасного
мира.
И где же этот мир?

И где же этот мир?
Никто не знает.
Знают только дети
И самые взрослые —
превзрослые люди…»

Ребёнок создаёт образ
«прекрасного Мира», о котором
знают только дети и очень
«превзрослые люди». Это живой
мир, в который можно войти,
с которым можно соприкоснуться.

Да, действительно прав Б. М. Неменский, считающий, что педагогика многое должна осмыслить по-новому, признать важным эмоционально-образное познание мира.

«Проросшая спонтанность» – это самый яркий результат работы с дошкольниками.

«Проросшая спонтанность» дошкольников – это **озарение** – внезапное и невыводимое из прошлого опыта описательное представление явления, акт «описательный» (Ю. Г. Фокин).

Акты человеческого творчества «загадочны и трудны для исследования, – замечают В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов. Есть лишь смутные представления о том, что такое творчество, озарение, интуиция, инсайт, спонтанность. Рождаемые образы – живое воплощение сходного мира, в который можно войти, с которым можно соприкоснуться.

В нашем опыте работы со старшими дошкольниками был случай необычного общения воспитателя с воспитанницей, о чём мы уже говорили раньше. Девочка действительно сообщила, что она – принцесса и что её мир особый, сказочный.

– А мне можно войти в твой мир?

– Можно, но нужна клятва.

Любопытный факт: через некоторое время воспитанница призналась, что в её «другом мире» неинтересно, потому что там нет детей. Если перевести ситуацию на педагогический язык, то это означает, что «личное пространство» девочки оказалось бедным, у воспитанницы не было друзей и подруг. Это педагогическое открытие чрезвычайно важно. Ситуация требовала исправления.

«И главное ведь вот в чём:
тот ответ, который ты нашёл
для одного ребёнка, —
замечает Ю. В. Завельский, —
совершенно не годится
для другого.
Для этого другого надо искать
другие пути, другие решения,
другие ответы.
И так постоянно, всегда,
если хотите, – вечно».

В «Стратегии развития…» читаем: мы должны воспитать человека умелого, мобильного, владеющего способами и технологиями **получения фактов**, но не набором этих фактов. Это очень важная мысль, но в отношении к дошкольнику это чрезвычайно сложная работа. И всё-таки сам дошкольник стремится к этому. Вот, к примеру, ситуация: малыш нарисовал

необычного зверя, но почему-то только с тремя лапами. Это случай из нашего опыта требует осмысления. Мальчик рассказывает, что этого зверя создал учёный. Но «Учёный» был маленький, он ещё не всё знал. Надо ему помочь.

И ещё одна из интересных педагогических историй нашего опыта. Случай происходит также во время рисования на свободную тему. Свой рисунок малыш долго не отдавал, всё думал, смешивал краски и опять думал.

– Что ты рисуешь?

– Радугу.

– У тебя красивая радуга, все семь цветов.

– Вот это меня и беспокоит. Почему семь? Почему не десять?

Перед нами тоже маленький ученый, который ищет. Удивляет его практическая ориентация, инструментальная направленность. Малыш смешивает краски, пробует, какой цвет получился. Не нравится. Снова пробует, снова ищет.

– Я всё равно найду новые три цвета радуги! – такое решение.

– Конечно, найдёшь, – поддерживает Маленького Учёного воспитатель. – Только ищи, не бросай поиска!

Сопереживание – это волшебство.

Так как же представить **компетентностную парадигму** в условиях обучения и воспитания старших дошкольников?

Напомним высказывание М. Хайдеггера: мышление начинается только тогда, когда оно осуществляется вопреки так называемому разуму, который в течение веков является самым яростным противником мышления.

Известно, что С. Л. Рубинштейн во взаимоотношениях с детьми придавал особое значение» нерассудочному влиянию», умению вживаться в чужую психику, делать выбор, какого голоса слушаться – разума, вооружённого наукой, или нерационального, подсказываемого чутьём, учитывая то, что эмоциональная сфера редко осознаётся и трудно управляема.

Компетентность представляется как воспитание старшего дошкольника человеком умелым, владеющим способами получения и анализа фактов. **Это компетентность как самооценка**. Именно самооценка в дальнейшем станет основой самокоррекции. Естественная самокоррекция требует ощущения, сто совершать ошибки – нормально. Поиск не исключает, но, напротив, предполагает возможность ошибочных действий. Замечено, что дети сознательно не могут учиться на собственных ошибках до девятилетнего возраста. Но они автоматически корректируют свою деятельность. Джон Грэй считает, если старший дошкольник будет уверен, что совершать ошибки – нормально, он не будет пытаться оправдать свои действия. С

открытым сердцем он будет выслушивать советы воспитателей. Приближение к возможному поиску и открытию (старшему дошкольнику эта деятельность нравится), опыт свой, собственный, возможность узнать нечто новое, неожиданное, пройти через пробы и ошибки – такое устремление приносит радость, увлекает, нацеливает на дальнейший поиск. Это выводы Цзынь Ли, изучавшего образовательное поле воспитанников. По мнению учёного, именно увлечённость, деятельность исследовательского характера, критическое мышление, которое уже закладывается в дошкольном возрасте пока в элементах собственного мнения, своего выбора и решения, своей самооценки, позволяет судить о становлении, так называемого, «психологического потока», который увлекает воспитанников, позволяя приблизить себя к поиску, преодолению возможных ошибок, собственному опыту. «Пробы и ошибки», по мнению учёного, только способствуют росту личности в условиях, так называемого, «психологического потока». Эта ситуация значимая, поскольку даёт возможность старшему дошкольнику с меньшими потерями вступить в следующую ступень образовательного процесса – **в начальную школу.**

Итак, старший дошкольник в развивающей образовательной «среде» осваивает новые стратегии, принимает новые технологические решения. Теория стратегических подходов изложена Е. А. Ямбургом («Стратегия развития школы»), технологические решения предложены ученым в «Основной

образовательной программе дошкольного образования». Учитель найдет интересный материал «помесячного планирования работы». В настоящем пособии мы сосредоточили внимание на педагогических концептах «Эмоция», «Общение», «Образ». Эти концепты призваны помочь учителю сделать правильный выбор помесячного планирования с учетом своего коллектива детей. Помощь в составлении собственной программы работы может оказать «Манифест гуманистической педагогики: XXI век», представленный группой ученых. Задача начинающего учителя и воспитателя – быть творческой личностью, создавая собственные программы работы.

Вопросы и задания студентам для освоения материала

1. Представьте помесячное планирование развивающей образовательной среды на первом этапе (концепт «Эмоция»).

2. Каким возможно планирование второго этапа (концепт «Общение»).

3. Возможное помесячное планирование третьего этапа (концепт «Образ»).

4. Попробуйте описать внутреннюю мотивацию дошкольников (любопытство, интерес, личная инициатива, гордость собой и т. д.). Сопоставьте изученное с понятием «скромность» как внутренней личной силой.

5. Обратитесь к толкованию понятия «концепт Образ». Рассмотрите стихотворные строчки, составленные старшим дошкольником:

«Дождь покапал и прошёл.
Больше не вернулся.
Все тоскуют о дожде:
Он не будет с неба падать
Снегопадом…
Все тоскуют о дожде…»

Представьте картины мира в образах, составленных дошкольником: всё в движении, в переменах. Жизнь человека взаимосвязана с жизнью природы.

6. Социальный мир за пределами семьи: изменения в социальном опыте и мире ребёнка: смещение от «дома» к миру.

Рассмотрите в этом аспекте ситуацию: девочка дошкольного возраста возбуждённо ходит возле своих игрушек и говорит сама с собой (малышка только что увидела телепередачу: голодающие дети):

– Дети голодают в Африке. В Африке дети голодают! Я должна поехать в Африку! Я буду голодать вместе с детьми! Я поеду в Африку!..

7. Расскажите о дошкольниках, с которыми Вам приходилось или приходится общаться. Какие они? Какие трудности возникают в общении и как Вы их преодолевали?

Библиографический список

1. Ахметова Г. Д. Духовное пространство текста // Учёные записки ЗабГУ. Сер. «Филология, история, востоковедение». – № 2 (55). – 2014. – С. 7–11.

2. Ахметова М. Н., Максютова Г. Ю. Ассоциативное пространство как условие «встречи» успешного старшего дошкольника с самим собой / Гуманитарный вестник. – 2013. – № 4 (36). – С. 244–248.

3. Ахметова М. Н. Метаидеализация как становление общечеловеческого идеала: поиск педагогических решений: монография / М. Н. Ахметова. – Казань: Изд-во «Бук», 2015. – 128 с.

4. Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. – Екатеринбург, 1993. – 125 с.

5. Биографический метод / Унив. проф. д-р Асен Златаров. – Бургас, 2014. – 138 с.

6. Брамн Э., Деларан П. Метод мадам Дольто. – М.: Изд. «Э», 2016. – 272 с.

7. Ганьшина Нина. У всех стрекоз компьютерные животики. – Чита, 2007. – 86 с.

8. Грэй Джон. Дети – с небес. Уроки воспитания. Как развивать в ребёнке дух сотрудничества, отзывчивости и уверенности в себе / пер. с англ. – М.: ООО Книжное изд-во «София», 2016. – 352 с.

9. Данильчук В. И. Личностно-гуманитарная парадигма в построении частных методик // Известия РАО. – М., 2000. – С. 50–55.

10. Завельский Ю. В. О школьном учителе: мысли вразброд. – М.: Прометей, 2015. – 34 с.

11. Каган М. С. К вопросу о понимании культуры // Философские науки, 1989. – № 5.

12. Краткая литературная энциклопедия. – М., 1971. – Т. 6. – С. 325.

13. Курбатов Рустам. Попытка другой школы. – СПб.: Образовательные проекты, 2012. – 144 с.

14. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 2003. – 292 с.

15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 431 с.

16. Максютова Г. Ю. Становление успешности старших дошкольников в деятельности и общении в условиях дошкольного образования: автореферат канд. пед. наук. – Чита, 2015. – 23 с.

17. Манифест: Гуманистическая педагогика: XXI век. Единство – в многообразии, ответственность – в свободе, устойчивость – в развитии // Учительская газета. – № 45, 2015.

18. Назарова О. М. Особенности профессиональной саморегуляции педагога // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 659–662.

19. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009.

20. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. – М.: Изд. Наука, 1982. – 309 с.

21. Полозова И. Научная реальность – метафора? / Высшее образование в России. 2002. – № 5. – С. 71–78.

22. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 424 с.

23. Хохлов С. И. Психология эффективного взаимодействия педагога и учащегося: учебно-мет. пособие. – М.: АРКТИ, 2008. – 256 с. (Технология воспитания).

24. Цзынь Ли. Культурные основы обучения. Восток и Запад. – М.: Изд. Дом высшей школы экономики, 2015. – 461 с.

25. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. – М., 2000. – 112 с.

26. Ямбург Е. А. Основная образовательная программа дошкольного образования // Учительская газета. – № 1–10, 2016.

27. Ямбург Е. А. Стратегия развития школы. От управления людьми к управлению ресурсами // Учительская газета. – № 33–38, 2015.